

Venla Tammisalo

LASTEN OSALLISUUDEN EDISTÄMINEN VARHAISKASVATUKSEN LIIKUNTATUOKIOIDEN SUUNNITTELUSSA JA TOTEUTUKSESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Lokakuu 2019

TIIVISTELMÄ

Venla Tammisalo: Lasten osallisuuden edistäminen varhaiskasvatuksen liikuntatuokioiden suunnittelussa ja toteutuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Varhaiskasvatus
Lokakuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lasten osallisuutta aikuisjohtoisissa liikuntatuokioissa ja kehittää niitä lapsia osallistavammiksi.

Tutkimuskysymykset olivat: Mitkä asiat edistivät tai estivät lasten osallisuutta liikuntatuokioiden suunnittelussa ja toteutuksessa? Mitä osallisuuden kysymyksiä työntekijä kohtaa liikunnan pedagogiikan toteutuksessa? Missä määrin oli havaittavissa osallisuuden näkökulman vahvistumista suunnittelukertojen edetessä?

Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla sekä teemahaastattelulla. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla Niikon (2003) analyysimallia käyttäen.

Tulokseksi saatiin sekä osallisuutta edistäviä että sitä estäviä tekijöitä. Edistäviä tekijöitä olivat käytännön menetelmät, lasten mielipiteet, lasten kokoukset sekä yksilöllisyyden tukeminen. Vastuun jakautumiseen liittyvistä teemoista nousi toiminnan pedagogisuuden varmistaminen sekä toisaalta vastuun antaminen myös lapsille. Yhtenä osallisuutta edistävänä teemana aineistosta nousi hiljaisten lasten osallisuus, pienryhmien käyttö sekä mielipiteiden kysely lapsilta yksitellen. Osallisuutta estäviä tekijöitä olivat resurssien niukkuus, ajankäyttö sekä puutteet liikuntavälineissä. Opettajan rooli näkyi myös osallisuutta estävänä tekijänä, jos hän puuttui liikaa lasten päätöksiin, teki liian tarkan suunnitelman tuokiolle tai jos ryhmässä vallitsi kovin tiukat säännöt. Varhaiskasvatuksen perinteet, kuten vanhat käytänteet sekä suuren osan teematyöskentelyajasta kaappaavat juhlat nähtiin niin ikään lasten osallisuutta vähentävinä tekijöinä. Tutkimuksessa löydettiin lisäksi uusia tapoja lasten osallisuuden lisäämiselle ryhmän toiminnassa, joiden tarkempi selvittäminen vaatii jatkotutkimusta.

Avainsanat: osallisuus, pedagogiikka, varhaiskasvatus, lasten osallisuus, osallinen oppiminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEOREETTINEN TAUSTA	6
2.1	LASTEN OSALLISUUDEN KÄSITE	6
2.2	KASVATTAJAN TOIMINTA LASTEN OSALLISUUDEN EDISTÄMISEKSI	13
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
	<i>Tutkimuskysymykset.....</i>	<i>17</i>
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
4.1	AINEISTON HANKINTA JA AINEISTO	18
4.2	TUTKIMUSMENETELMÄ JA ANALYYSIN VAIHEET.....	19
	<i>Toimintatutkimus.....</i>	<i>19</i>
	<i>Osallisuuden lähtötaso ryhmässä havaintojeni pohjalta.....</i>	<i>20</i>
	<i>Teemoittelu</i>	<i>21</i>
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	22
5.1	MILLAISET ASIAT EDISTIVÄT TAI ESTIVÄT OSALLISUUTTA?	22
	<i>Osallisuutta edistävät tekijät</i>	<i>22</i>
	<i>Osallisuutta estävät tekijät.....</i>	<i>26</i>
5.2	MITÄ OSALLISUUDEN KYSYMYKSIÄ TYÖNTEKIJÄ KOHTAA LIIKUNNAN PEDAGOGIIKAN TOTEUTUKSESSA?	27
5.3	MISSÄ MÄÄRIN OLI HAVAITTAVISSA OSALLISUUDEN NÄKÖKULMAN VAHVISTUMISTA SUUNNITTELUKERTOJEN EDESSÄ?	29
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	32
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	34
	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	34
	TUTKIJAN ASEMA JA TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	36
	JATKOTUTKIMUSAIHE	37
8	LÄHTEET	38
9	LIITTEET	42
	PUOLISTRUKTUROITU HAASTATTELU 24.3.2017 HAVAINNOIMASTANI LIIKUNTATUOKIOSTA.....	43
	LIIKUNTATUOKION SUUNNITTELU 5.4.2017	45
	LIIKUNTATUOKION SUUNNITTELU 7.4.2017	46

1 JOHDANTO

Lasten osallisuus on tärkeää, jotta lapsi tuntee pystyvänsä vaikuttamaan arkeensa ja häntä koskeviin päätöksiin. Osallisuuden käsite on jo pidempään ollut käytössä puhuttaessa ihmisten vaikutusmahdollisuuksista yhteiskunnassa (Turja & Vuorisalo 2017, 45). Käsite on hyvin monitulkintainen ja riippuvainen näkökulmasta (Leinonen 2014, 16).

Varhaiskasvatus vaikuttaa suomalaisten lasten arkeen. Suurin osa päiväkotilapsista viettää päiväkodissa keskimäärin kaksi kolmannesta päivän valvellaoloajastaan. (Löytöretkellä osallisuuteen: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II, 2011, 11–12.) Lasten viihtyminen päiväkodissa on siis tärkeää. Yksi tapa lisätä toiminnan mielekkyyttä ja sitä kautta lasten viihtyvyyttä on tarkastella osallisuuden määrää varhaiskasvatuksessa. Lasten osallisuus onkin noussut varhaiskasvatusta koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa huolen aiheeksi ja keskusteluun viime aikoina. (Kangas 2016.) Toimintaa varhaiskasvatuksessa pyritään muuttamaan mahdollisimman lapsia osallistavaan suuntaan.

Minulle lasten osallisuus on muodostunut tärkeäksi käsitteeksi ja arvoksi heti opiskelujeni alusta alkaen. Halusin tehdä kandidaatintutkielmani tähän aiheeseen liittyen, jotta oma ymmärrykseni ja tietoni aiheesta lisääntyisi.

Tämä kandidaatintutkielma keskittyy osallisuutta tarkasteltaessa nimenomaan aikuisjohtoisiin toimintatuokioihin ja niiden kehittämiseen osallistavammiksi. Tutkimus on laadullinen, ja aineisto kerättiin havainnoimalla sekä teemahaastattelua käyttäen. Päiväkotiryhmän lastentarhanopettajan kanssa käytiin läpi havainnoitu tuokio sekä suunniteltiin kaksi seuraavaa tuokiota pyrkien lisäämään lasten osallisuutta toiminnassa. Analysointivaiheessa haettiin aineistosta teemoja, jotka asiat estivät tai

edistivät osallisuutta opettajan ajattelussa ja suunnittelussa. Aineisto teemoiteltiin Niikon (2003) analyysimallia käyttäen.

Tutkimuksen rakenne on seuraava. Johdannon jälkeen käsitellään osallisuuteen liittyvää keskeistä taustateoriaa. Sen jälkeen esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus. Seuraavaksi paneudutaan tutkimustuloksiin ja niiden tulkintaan ja lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Lasten osallisuuden käsite

Osallisuuden käsite on hyvin monimuotoinen. Pohjimmiltaan osallisuus tarkoittaa johonkin ryhmään kuulumista, sen toimintaan osallistumista sekä mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Osallisuudessa on kyse sekä ryhmässä toimimisesta että yhteisöllisyyden kokemuksesta. Muun muassa itsensä tarpeelliseksi kokeminen vahvistaa tunnetta ryhmään kuulumisesta. Yksin kukaan ei voi olla osallinen, vaan osallisuuden toteutuminen vaatii aina ryhmän. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 47.) Nivalan (2010, 20–21) mukaan yhteisöön kuulumisen merkityksessä osallisuus on erityisen vahvasti kiinni omasta kokemisesta. Lapsen kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja hänen osallisuudestaan edistetään luomalla turvallinen, hyväksyvä ja välittävä ilmapiiri sekä tarjoamalla mahdollisuus vaikuttaa yhteisössä. Osallisuus voi kasvattaa sosiaalisia verkostoja sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja sitä pidetäänkin syrjäytymisen ehkäisijänä (Kiviluoto 2013, 10).

Pienten lasten osallisuuden käsitteen määrittelyn ongelma piilee Leinosen (2014, 18) mukaan siinä, ettei aiempaa kokemus- ja tutkimustietoa aiheesta ole tarpeeksi. Pienen lapsen taidot vaikuttaa yhteisössään ovat vielä hyvin rajalliset, joten osallisuutta ei voida määritellä yhtä laajojen vaikuttamisen mahdollisuuksien kautta yhteiskunnassa, kuin kouluikäisten lasten. Varhaiskasvatuksessa osallisuus koostuu pienistä kohtaamisista ja valinnoista arjessa kasvattajan ja lapsen, sekä lapsen ja ryhmän välillä, sekä yhteiseen toimintaan vaikuttamalla. Osallisuus myös näyttäytyy erilaisena eri lapsille, riippuen heidän tavastaan reagoida ympäristöönsä ja oppia. Toiminta, mikä yhden lapsen mielessä kasvattaa hänen osallisuuttaan tultuaan kuulluksi, ei välttämättä vie toista lasta yhtään eteenpäin asian suhteen. (Leinonen 2014, 18–19.)

Osallisuuden käsite on hyvin moniulotteinen ja parhaimmillaan avaa lapselle uusia tapoja vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Käsitteen moniulotteisuuteen ja hajanaisuuteen liittyy kuitenkin tiettyjä riskejä. Leinosen (2014, 17) mukaan osallisuus on hajanaisen määrittelynsä vuoksi saanut monenlaisia toteuttamisen muotoja ja on jopa nostanut pintaan ristiriitaista keskustelua siitä, mitä kaikkea käsite pitää sisällään.

Yksi yleinen näkökulma osallisuuden tarkasteluun on lasten oikeudet (Nivala 2010, 18). YK:n lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa sen allekirjoittaneita valtioita noudattamaan siihen kirjattuja lasten ihmisoikeuksia. Osallisuuteen viitataan muun muassa lapsen oikeutena mielipiteen ilmaisuun sekä ajatuksenvapauteen liittyen. (UNICEF 2016.) Suomi vahvisti sopimuksen vuonna 1991, joten nykyisin Suomen laki sisältää vähintään samantasoiset oikeudet lapsille kuin lapsen oikeuksien sopimus (Nivala 2010, 18). Turja ja Vuorisalo (2017, 39) toteavat, että lapsen oikeuksien sopimuksen teemoista osallisuus on varhaiskasvatuksessa viime vuosikymmeninä kehittynyt eniten. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos nostaa esiin osallisuuden tärkeyden lapsen kasvuun ja kehitykseen. THL:n (2016) mukaan lapsen identiteetti ei voi kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla, jos hänellä ei ole vaikutusmahdollisuutta itselle tärkeisiin asioihin. Lasten osallisuus auttaa heitä oppimaan, kuinka muiden ihmisten kanssa eletään yhteistyötä tehden. Osallisuus varhaiskasvatuksessa noudattaa yhteiskunnallisia sopimuksiamme sekä varhaiskasvatuksessa yleisesti hyväksytyjä arvoja. Varhaiskasvatustilanne (540/2018, § 20) velvoittaa kasvattajia ottamaan lasten mielipiteet ja toiveet huomioon varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 30) todetaan osallisuuden kehittävän lasten ymmärrystä vastuusta ja valintojen seurauksista sekä yhteisöistä ja oikeuksista. Perusteissa kerrotaan lasten osallisuuden vahvistuvan kohtaamalla lapset sensitiivisesti ja niin, että heille jää myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14, 19) todetaan myös, että esiopetuksen järjestämisessä kunnioitetaan lasten mielenkiinnon kohteita ja tuetaan lasten vähitellen kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitojaan. Leinosen (2014, 30) mukaan osallisuus saattaa jäädä muiden arvojen, kuten kurin- tai huolenpidon alle, jos kasvattajat eivät näe osallisuutta keskeisenä arvona.

Osallisuuden käsite on laaja, ja määritelmän sisään mahtuu monia muita, suppeampia termejä. Yhtenä osallisuuden alaterminä voidaan pitää osallistumisen käsitettä. Turjan (2010, 33) mukaan osallisuus eroaa osallistumisesta mahdollisuutena vaikuttaa asioihin. Leinonen (2014, 33) kertoo osallisuuden kokemuksen rakentuvan lapselle tämän osallistuessa toimintaan, johon sosiaalinen vetovoima vetää passiivisenkin lapsen. Vaikka osallistamisella valmiiksi suunniteltuihin ja järjestettyihin tuokioihin ei vielä toteuteta osallisuutta, voi se silti olla alku syvemmälle osallisuudelle (Turja 2011, 47). Nivalan (2010, 19) mukaan yhtenä osallisuuden perusmerkityksenä on tietynlainen osallistuminen kuuntelevassa ja arvostavassa ilmapiirissä. Lasten osallisuus toteutuu tällöin kuulluksi tulemisen ja vaikuttamisen kautta. Toisaalta osallisuuteen kuuluu osallistumisen lisäksi yhtä lailla myös mahdollisuus vetäytyä tilanteesta leikkimään tai rauhoittumaan yksin. (Leinonen 2014, 18–19.)

Osallistaminen merkitsee osallistumisen mahdollistamista erilaisin keinoin. Sen tavoitteena on ihmisten aktiivinen osallistuminen ja se pyrkii kehittämään tasa-arvoa. Osallistava ohjaaja kannustaa lapsia suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaa kanssaan. (Laitinen 2002 Kiviluodon 2013, 9 mukaan.) Osallistavat menetelmät voivat olla joko lähestymistapa tai varsinainen työkalu toiminnan ohjaamiseen (Kiviluoto 2013, 10). Turja ja Vuorisalo (2017, 48) kertovat osallistamisen sanana kantavan mukanaan arvoasetelmia, ja yhdenvertaisuuden sekä vapaaehtoisuuden näkökulmista katsottuna sanan käyttöä tulisikin välttää. Osallistaminen viittaa tilanteeseen, jossa esimerkiksi kasvattaja asettuu lapsen yläpuolelle ja kohdistaa sieltä häneen haluamiaan toimenpiteitä. Heidän mukaansa parempi vaihtoehto osallistamiselle olisikin esittää asia niin, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia osallisuuteen ja tuetaan heitä siinä.

Turja ja Vuorisalo (2017, 42–45) esittävät toimijuudella olevan läheinen suhde osallisuuteen. Toimijuus-käsitteellä tarkoitetaan lasten aktiivista osallistumista yhteisössään ja arjessaan sekä toiminnan seurauksia ja vaikutuksia. Tavoitteellisesti päämäärään pyrkiminen liittyy myös määritelmään. Tavoitteellisuus ja sen tunnistaminen kuitenkin helposti kyseenalaistetaan lasten kohdalla. Samoin valtasuhde aikuisiin on lasten kohdalla heikko. Aikuiset eivät kuitenkaan nauti täyttä valtaa lapsia

kohtaan, sillä esimerkiksi lapsen kanssa neuvottelu toimii aina paremmin kuin hänelle määrätty pakko. On huomattu, että lapsilla on keskenään erilaiset mahdollisuudet toimijoina. Heidän neuvottelutaitonsa kasvattajien kanssa sekä heidän suosionsa lapsiryhmässä vaikuttavat oleellisesti heidän toimintamahdollisuuksiinsa. Lasten toimijuus saattaa ilmetä myös kielteisenä sekä lasten että heidän yhteisönsä kannalta. Osallisuuteen liittyvä toimijuus taas kertoo lapsilla olevan kykyjä ja mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon. Osallisuus antaa käsitteenä oikeastaan vastauksen siihen, miten lasten toimijuus toteutuu erityisesti heidän vuorovaikutussuhteissaan. Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan käsitys toimijuudesta. (mt. 2017, 42–45.)

Seuraavaksi esitellään osallisuuden tärkeimpiä teorioita. Hart (1992) on kehittänyt Osallisuuden tikapuumallin. Mallissa on kahdeksan askelmaa. Kolme alinta askelmaa kertovat lasten osallistumisesta aikuisen suunnittelemaan toimintaan, eikä Hart pidäkään näitä askelmia osallisuutena. Ensimmäisellä portaalla (Manipulation) Hartin mukaan tilanne on manipulaatiota, jos lapsella ei ole käsitystä jostain asiasta tai tilanteesta eikä hän siksi ymmärrä tekojaan ja niiden seurauksia. Aikuiset esittävät, että lapset pääsevät vaikuttamaan lopputulokseen, vaikka todellisuudessa näin ei ole. Toisella askelmalla (Decoration) aikuiset eivät edes ajattele lasten osallisuuden toteutuvan, vaan käyttävät heitä vain tukemaan omia tarkoituksiaan, esimerkiksi ohjelmanumeroksi tapahtumassa. Kolmas askelma (Tokenism) kuvailee tilanteita, joissa lapsille näennäisesti annetaan ääni, mutta heillä ei todellisuudessa ole valinnanvaraa, miten asiasta puhutaan tai heille ei anneta aikaa muodostaa omia mielipiteitään. (Hart 1992, 9.) Neljännellä askelmalla (Assigned But Informed) aikuinen edelleen päättää asioista, mutta nyt lapsille kerrotaan asioista tarkemmin. Esimerkiksi uutta toimintaa aloitettaessa aikuinen kertoo lapsille, miksi toimintaan ryhdytään, mikä on sen tarkoitus. Heille kerrotaan lisäksi, kuka teki päätöksen lasten osallistumisesta toimintaan ja miksi juuri hän teki päätöksen. Lapsilla on mielekäs rooli toiminnassa. Kun heille on kerrottu yllä mainitut asiat, he saavat omasta halustaan osallistua tai olla osallistumatta toimintaan. (Hart 1992, 11.) Viidennellä askelmalla (Consulted and Informed) lasten kanssa neuvotellaan ja annetaan lapsille tietoja. Projektit ovat aikuisten suunnitteleamia ja ohjaamia, mutta lapsille selitetään prosessia ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Kuudennella askelmalla (Adult Initiated, Shared Decisions with Children)

lapset ovat mukana päätöksenteossa, vaikka aikuinen edelleen laittaa toiminnan liikkeelle. (Hart 1992, 12.) Seitsemäs taso (Child Initiated and Directed) on lasten ohjaamaa toimintaa alusta loppuun. Aikuiset toimivat lähinnä lasten avustajina ja toiminnan mahdollistajina, ja vastuu toiminnasta on lapsilla. Viimeinen, kahdeksas taso (Child Initiated, Shared Decisions with Adults), on lasten ja aikuisten tasavertaista toimijuutta neuvotellen, ideoiden ja vieden toimintaa eteenpäin. (Hart 1992, 14.)

Shierin (2001) Osallisuuden polku toimii tutkimukseni pääasiallisena teoreettisena viitekehyksenä. Polku pohjautuu Hartin (1992) osallisuuden tikapuumalliin. Shier näkee osallisuuden sekä mahdollisuutena että velvollisuutena. Shier tarkastelee osallisuutta lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen sekä lapsen vaikuttamismahdollisuuksien kautta. Hän on kehittänyt mallin edistämään lasten osallisuutta päätöksenteossa. Malli on myös linjassa YK:n lasten oikeuksien kanssa. (Shier 2001, 107.) Mallissa esitetään 15 peräkkäistä kysymystä viidellä eri tasolla osallisuuden suunnittelun työkaluiksi (ks. Liite 1). Käytännössä aikuisen on vaikea löytää itselleen yhtä kohtaa, johon kulloinkin sijoittuu diagrammissa, vaan hän saattaa olla monella mallin tasolla yhtä aikaa. Jokaisella osallisuuden tasolla yksilöllä ja organisaatiolla saattaa olla erisuuruinen sitoutuminen prosessin mahdollistamiseen. Malli pyrkii selventämään tätä tunnistamalla kolme sitoutumisen vaihetta joka tasolla: Avautuminen (opening), työntekijä on valmis toimimaan sillä tasolla ja työskentelemään tietyllä tavalla. Mahdollisuus (opportunity) aukeaa, kun työskentely on käytännössä mahdollista tällä tasolla eli työntekijällä on riittävästi tietoa ja taitoja käytäntöjen muuttamiseen. Kolmas, velvollisuuden taso (obligatory) saavutetaan, kun tietystä käyttäytymismallista on tullut organisaation työntekijöitä velvoittava käytäntö, joka edellyttää toimimaan tietyllä tavalla. (Shier 2001, 110–111.)

Ensimmäisellä tasolla lapset kohdataan ja he tulevat kuulluiksi tilanteissa, joissa he itse aktiivisesti hakeutuvat aikuisen seuraan. Jos lasten näkemyksiä ja mielipiteitä ei nouse esiin, ei sitä pidetä huolestuttavana.

Toinen taso eroaa ensimmäisestä siinä, että nyt aikuisten tulee aktiivisesti keksiä käytännön tapoja, jotka tukevat lapsia ilmaisemaan mielipiteitään. Shier myös tunnistaa monia syitä, miksi lapsi ei ehkä ilmaise näkemyksiään kanssaan työskentelevälle

aikuiselle. Esimerkiksi luottamuksen puute aikuista kohtaan, lapsen ujous tai heikko itsetunto, aiemmat kokemukset siitä, ettei ole tullut kuulluksi, tai ryhmän puutteellinen osallisuuden kulttuuri vahvistavat lapsen käsitystä siitä, ettei omaa mielipidettä ole järkevää tuoda aikuisen tietoon. Myös sosiaalisten taitojen puute, yhtä lailla aikuisen kuin lapsen, tai esimerkiksi kielimuuri estää osallisuutta toteutumasta. (Shier 2001, 112.)

Kolmannella tasolla edellytetään, että lasten näkemykset otetaan huomioon päätöksenteossa. Tämän tason tulisi täyttyä, jotta YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaiset tavoitteet täyttyisivät. Lasten oikeuksien sopimuksen artikla 12.1 toteaa: "Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti." Shier muistuttaa kuitenkin, ettei lasten näkemysten huomioon ottaminen tarkoita sitä, että jokaisen päätöksen tulisi olla yhtenevä lasten toiveiden kanssa, vaan että lasten mielipide on vain yksi monista tekijöistä, jotka tulee ottaa huomioon päätöstä tehdessä. Jos päätös on lopulta muu, kuin mitä lapset olisivat halunneet, on heille Shierin mukaan tärkeää perustella, miksi päätös tehtiinkin lopulta toisella tavalla. (Shier 2001, 113.)

Neljännellä tasolla ryhmässä tulisi olla käytännön toimintamalleja, joiden avulla mahdollistetaan lasten osallistuminen päätöksentekoon. Tämä taso voidaan nähdä neuvottelun ja aktiivisen päätöksentekoon osallistumisen muutosvaiheena. Lasten osallisuuden päätöksenteossa on nähty olevan hyödyllistä monella tapaa (Tresender 1997 Shierin mukaan 2001, 115). Etuihin luetaan toiminnan laadun paraneminen, lasten omistusoikeuden tajun ja itsetunnon paraneminen sekä empatian ja vastuullisuuden kasvaminen. Osallisuuden avulla myös helpotetaan demokratian vahvistamista. (Shier 2001, 115.)

Viidennellä tasolla aikuisen tulee olla valmis antamaan osa päätöksentekovalloistaan ja -vastuustaan lapsille. Malli ei silti vaadi lapsia ottamaan vastuuta, jota he eivät halua tai joka ei sovi heidän kehitystasoonsa. Shierin mukaan aikuiset ovat kuitenkin käytännössä helpommin kieltäneet lapsilta kehityksellisesti sopivan määrän vastuuta kuin antaneet sitä heille liikaa. (Shier 2001, 115.)

Kangas (2016) on kehittänyt viitekehyksen Osallisuuden pedagogiikasta. Viitekehyksessä on neljä vaihetta, ja vaiheiden nähdään seuraavan toinen toistaan ja muodostavan osallisuutta kehittävän kehän.

1. "Kasvattajat luovat olosuhteet ja ympäristön mahdollistamaan lasten osallisuuden. Tämä on lasten osallisuuden lähtöpiste."

Kangas lähtee viitekehyksessään liikkeelle siitä, että lasten osallisuuden lähtökohtana on kiinnittää huomio ryhmän ilmapiiriin ja ympäristöön. (Kangas 2016, 57.) Kasvattajan rohkaisevan asenteen lapsiin ja heidän aktiiviseen oppimiseensa todettiin auttavan luomaan positiivista ja lapsia tukevaa ilmapiiriä päiväkotiin. Hyvän ilmapiirin avulla lapset saivat positiivisia oppimiskokemuksia sekä kokivat itsensä tärkeiksi. Kasvattajat kokivat, että lasten mahdollisuus järjestellä fyysistä oppimisympäristöään loi näille osallisuuden kokemuksia jopa silloin, kun ympäristö itsessään oli huono. (Kangas 2016, 56.)

2. "Kasvattajat havainnoivat ja keräävät tietoa lasten taidoista ja kiinnostuksen kohteista oppiakseen ymmärtämään lasten näkökulmaa" (Kangas 2016, 57).

Kangas korostaa tämän olevan välttämätön ammatillinen taito puhuttaessa passiivisesta vuorovaikutuksesta kasvattajan ja lapsen välillä (Kangas 2016, 58).

3. "Kasvattajat käyttävät lapsista saamaansa tietoa muodostaen pohjan, jolle voi luoda jaettuja kokemuksia heidän kanssaan" (Kangas 2016, 57).

Kasvattaja käyttää tietoaan lasten taidoista ja kiinnostuksen kohteista tukeakseen lapsen osallisuutta. Kasvattajan tulee osata tehdä ammattimaisia tulkintoja ja johtopäätöksiä lapsista saamastaan tiedosta. Kerättyä tietoa käytetään lasten ja kasvattajan yhteisen suunnittelun pohjana. Sekä toinen että kolmas vaihe perustuvat toisen kohdan havaintoihin. (Kangas 2016, 58.)

4. "Kasvattajat valitsevat lasten kiinnostuksen kohteen kehittääkseen osallistavaa toimintaa" (Kangas 2016, 57). Viimeinen kohta perustuu pyrkimykseen parantaa lasten osallisuutta ja kehittää osallisuuden muotoja arjessa varhaiskasvatuksen piirissä (Kangas 2016, 58).

Lasten osallisuudella on monia myönteisiä vaikutuksia. Kun lapset ideoivat asioita, osallistuvat toiminnan toteutukseen sekä arvioivat sitä, kehittyvät heillä muun muassa ajattelutaidot ja sosiaaliset taidot, samoin heidän itseluottamuksensa kasvaa (Turja

2011, 52). Parhaimmillaan osallisuuden kokemus luo lapsessa innostuneisuutta toimintaa kohtaan ja auttaa sitoutumaan siihen intensiivisesti (Leinonen 2014, 18). Hart (1992, 35) näkee osallisuudella olevan erittäin merkittäviä vaikutuksia lapselle. Hänen mukaansa lapselle annetaan osallisuuden avulla ääni. Lapsi oppii myös ymmärtämään, että oman mielipiteen ilmaisun lisäksi voi olla vielä tärkeämpää antaa muidenkin tulla esiin ääntään ja omia, mahdollisesti eriäviäkin mielipiteitään. Hart näkee, että lapset oppivat päätöksentekoon liittyvän keskustelun avulla ottamaan huomioon muiden mielipiteitä ja tekemään yhteistyötä heidän kanssaan.

2.2 Kasvattajan toiminta lasten osallisuuden edistämiseksi

Viime vuosina osallisuus on puhuttanut paljon. Vaikka monenlaiset tavat tukea lasten osallisuutta päiväkodin arjessa ovat jo saaneet jalansijaa, Leinosen (2014, 16–17) mukaan suurin este osallisuudelle on edelleen sen liian kapea rajaaminen. Usein tällaisissa tilanteissa lasten mielipiteet tai aloitteet eivät vaikuta toimintaan. Osallisuuden toteutumisen kannalta on hänen mukaansa tärkeää määrittelyn lisäksi kehittää osallisuutta pitkäjänteisesti erilaisin pedagogisin keinoin. Turja (2011, 52–53) painottaakin uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisen tärkeyttä. Hänen mukaansa osallisuudesta puhuttaessa tulisi pyrkiä laajempaan osaamiseen, ei vain käyttämään yksittäisiä menettelyjä, joista nopeasti luovutaan. Turjan mukaan lasten osallisuuden mahdollistaminen on luottamuksen osoittamista lapsille. Lapsille tulisi antaa mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaansa ja itseään koskeviin asioihinsa (Kataja 2014, 67). Vaikka lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa koostuu hyvin arkipäiväisistä valintatilanteista, mielipiteiden ilmaisusta ja kuulluksi tulemisesta, Leinonen korostaa, ettei pientä lasta pidä aliarvioida. Taaperoikäinenkin on kykenevä vaikuttamaan omaan elämäänsä ja ryhmän toimintaan, kunhan kasvattajat luovat sopivat puitteet siihen. (Leinonen 2014, 18.) Turja ja Vuorisalo (2017, 46) kertovat, että kasvattajat tekevät liian usein asioita valmiiksi lapsille, vaikka näillä olisi jo osaamista ja mielenkiintoa osallistua esimerkiksi toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kasvattajalta vaaditaan osallisuuden toteutumiseksi pedagogista riskinottoa eli uskallusta heittäytyä uusiin asioihin lasten kanssa. Tämä edellyttää kasvattajalta hyvää itseluottamusta sekä tukea tiimin jäseniltä. (Turja 2011, 53.) Kasvattajan kiinnostus ja lapsen ideaan tarttuminen

antaa lapselle tunteen, että hänen huomionsa on aikuisesta tärkeä, ja luo myös yhteistä toimintaa ja oppimista lapsen omasta aloitteesta. Kasvattajalla on kuitenkin vastuu siitä, milloin hän reagoi lasten ideoihin. Kaikkiin muutokseen pyrkiviin aloitteisiin ei tarvitse vastata, ja vastuu pedagogiikasta on edelleen kasvattajalla. (Reunamo 2006 Leinosen 2014, 19 mukaan.)

Suuret ryhmäkoot sekä lasten erilaiset tarpeet ja toiveet hankaloittavat osallisuuden tukemista varhaiskasvatuksen arjessa. Kun lasten osallisuutta halutaan nostaa ja lapsille antaa enemmän mahdollisuuksia demokraattiseen asioista päättämiseen, syntyy helposti tilanteita, joissa hiljaisemmat lapset jäävät aktiivisempien varjoon. Kaikki lapset eivät myöskään tunnu haluavan käyttää puheenvuoroaan ryhmässä, vaikka heille sellainen annettaisiinkin. (Leinonen 2014, 38.) Yksi melko yleisesti käytössä oleva tapa ratkaista tämä ongelma on pienryhmissä toimiminen (Leinonen 2014, 28). Opas (2013, 158–159) määrittelee pienryhmätoiminnan perustuvan suurelta osin vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkitykseen lapsen kehityksessä. Hän toteaa, että lapsiryhmä voidaan jakaa pysyviin tai eri syistä vaihtuviin pienryhmiin. Oppaan mukaan pienryhmä luo mahdollisuuden positiivisen ilmapiirin sekä lapsen kehitykseen ja oppimiseen tarvittavan vuorovaikutuksen synnylle. Pienessä ryhmässä kasvattaja pystyy Oppaan mukaan antamaan enemmän aikaa yhdelle lapselle ja paneutumaan paremmin jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja ohjaamiseen. Järvinen ja Mikkola (2015, 38) kertovat pienryhmätoiminnan luovan lapsille turvallisen ja ennakoitavan rakenteen, jolloin lapsen on helppo suunnitella omia tekemisiään ja valintojaan. Heidän mukaansa pienryhmässä lapsi oppii helpommin tunnistamaan omien tekojensa vaikutukset muihin lapsiin ja toimintaan. Pienryhmätoiminta voi kuitenkin jopa rajoittaa lasten osallisuutta, ellei ryhmiä pysähdytä miettimään pedagogisesti. Lapselle ei voi syntyä osallisuuden kokemusta tilanteesta, jossa hänet laitetaan pienryhmään ”rauhottamaan” ryhmän toimintaa tai toimimaan yhdessä lasten kanssa, joiden seurassa hän ei koe oloaan hyväksytyksi ja turvalliseksi. Parhaimmillaan pienryhmätoiminta kuitenkin parantaa ryhmän yhteisöllisyyttä ja lasten osallisuutta sekä antaa kasvattajille enemmän aikaa yksilölliseen huomioimiseen. Toiminta on yleensä rauhallisempaa, ja hiljaisemmatkin lapset saavat mahdollisuuden tulla kuulluiksi ja vaikuttaa ryhmän toimintaan. Pienempi ryhmä helpottaa toimintaan sitoutumista ja yhdessä keskustelemista sekä kehittyä

parhaassa tapauksessa yhteiseksi kohtaamispaikaksi, ”meidän jutuksi”. (Leinonen 2014, 28–29.) Myös kasvattaja saa tunteen siitä, että on aidosti ehtinyt kohdata lapsia päivän aikana (Järvinen & Mikkola 2015, 38).

Vilpas ja Tast (Kataja 2014, 67) muistuttavat, ettei lasten osallisuutta voi olla olemassa ilman aikuisten vastuuta. Heidän mukaansa osallisuuteen vetoaminen ei saa olla tekosyy aikuisten passivoitumiselle. Leinonen (2014) kertoo nähneensä valitettavan usein päiväkodeissa tilanteita, joissa aikuinen yllättäen luovuttaa vallan ja vastuun lapselle ja syyllistää lasta jälkeenpäin tämän huonosta päätöksestä. Leinonen kysyykin, voiko lapsi oppia kantamaan vastuuta, jos päätöksen tekeminen näyttäytyy hänelle vain negatiivisessa valossa tilanteina, joissa hän joutuu itse kärsimään valinnoistaan. Myös Shier (2001) painottaa, ettei lapsille tule antaa vastuuta asioista, joista he eivät halua ottaa vastuuta tai jotka ovat heidän kehitystasoonsa nähden liian vaikeita. Kasvattaja saattaa antaa myös täysin huomaamattaan lapsille liikaa vastuuta vapaassa valinnanmahdollisuudessa. Esimerkiksi vapaan leikin aikana lapsi saa valita itse, mitä leikkiä haluaa leikkiä. Pieni lapsi ei kuitenkaan välttämättä pysty itse käsittämään kaikkia mahdollisia leikkivaihtoehtoja ja omia mahdollisuuksiaan ryhmässä, vaan saattaa tyytyä päivästä toiseen tuttuun leikkiin osaamatta haastaa ryhmän rutiineja. (Leinonen 2014, 37.)

Myös Karlsson (2012, 42) myöntää osallisuuden käsitteeseen liittyvän ongelmia. Jos lapsilla ei todellisuudessa ole mahdollisuuksia vaikuttaa, ei aikuisen päätöksiä hänen mukaansa tulisi naamioda osallisuudeksi. Tällaisissa tapauksissa Karlsson sanoo järkevämmäksi tavaksi kertoa lapsille, että tällä kertaa toimitaan, kuten aikuinen on jo valmiiksi päättänyt. Myös Shier (2001, 113) korostaa perustelun tärkeyttä. Vaikka lapsi ei aina kaikesta voisikaan itse päättää, tulee hänen Shierin mukaan saada kuulla perustelut päätöksille. Leinonen (2014, 17) toteaaakin, että kasvattajien ammattitaidon ja näkemysten kunnioitus on keskeisimpiä asioita, kun kehitetään lasta osallistavia toimintoja, sillä osallisuus toteutuu tai estyy juuri näissä kasvattajan ja lapsen arkisissa kohtaamisissa. Turja ja Vuorisalo (2017, 52) kertovat osallisuuden usein ilmenevän tilanteissa, joissa lapsi kysyy aikuiselta lupaa leikkiin tai välineisiin, ja jolloin kasvattaja toimii lapselle vastatessaan jonkinlaisena ”osallisuuden portinvartijana”. Aikuisten

tekemillä tietoisilla ja tiedostamattomilla ratkaisuilla on siis suuri merkitys lasten arkeen päivähoitossa. Käsitteitä itselleen avaamalla kasvattaja voi kehittyä ammattilaisena.

Rutiinit ohjaavat edelleen hyvin vahvasti suomalaisen varhaiskasvatuksen arkea. Osa toiminnoista on tarkasti aikuisen päättämää, osassa lapsilla on enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Lapsille sallitaan erilaisia toiminnan mahdollisuuksia, mutta ne tiukasti aikuisten luomien aikataulujen sisällä. Aikuinen määrää, miten tehdään, eikä lasten anneta osallistua sääntöjen ja rutiinien määrittämiseen. (Roos 2016, 54.) Osallisuuden alhaisinta luokkaa kuvaa toimintakulttuuri, jonka kasvattajat ovat suunnitelleet ja joka on melko pysyvä. Kyseinen kulttuuri totuttaa lapset jo päiväkodissa vallitseviin toimintatapoihin sen sijaan, että he voisivat olla mukana luomassa ja muokkaamassa vallitsevaa toimintaa omien tarpeidensa ja halujensa mukaiseksi. (Kettukangas, Heikka & Pitkäniemi 2017, 174–175.) Varhaiskasvatusympäristö normeineen ja sääntöineen vaikuttaa lapsen toimintaan hyvin monella tavalla, eivätkä kasvattajat tule miettineeksi niiden kauaskantoisia vaikutuksia tarpeeksi usein ja mittavasti (Roos 2016, 57–58). Roos (2014, 53) myöntää kasvattajien ajoittain varhaiskasvatuksen arjessa kokevan, ettei lasten kuuntelulle ole aikaa. Hänen mielestään ajan puute on kuitenkin enemmän kiinni kasvattajan asenteesta ja työn järjestelystä kuin todellisesta ajanpuutteesta. Roos toteaaakin olevan hyvä muistaa, että entistä pitää jättää pois, jotta uutta voi tulla tilalle. Kasvattajat voivat hänen mukaansa hyvällä omallatunnolla jättää päiväohjelmasta jotain pois ja jättää tietoisesti tilaa lasten kohtaamiselle arjessa. ”Voi vaan olla lasten kanssa.” (Roos 2014, 53.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen liikunnan suunnittelussa voidaan toteuttaa osallisuutta. Tutkimuksessa käytetään Shierin Osallisuuden polkua (2001). Tutkimuksen myötä pyritään löytämään käytännön linkkejä osallisuuden edistämiseksi osana varhaiskasvatusta. Tutkimuskysymysten avulla käsitellään osallisuuden muotoja ja määrää suunnittelukertojen edetessä.

Tutkimuskysymykset

1. Mitkä asiat edistivät tai estivät osallisuutta?
2. Mitä osallisuuden kysymyksiä työntekijä kohtaa liikunnan pedagogiikan toteutuksessa?
3. Missä määrin oli havaittavissa osallisuuden näkökulman vahvistumista suunnittelukertojen edetessä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä kandidaatintutkielma on pienimuotoinen toimintatutkimus ja keskittyy aikuisjohtoisin toimintatuokioihin ja niiden kehittämiseen lapsia osallistavammiksi.

4.1 Aineiston hankinta ja aineisto

Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2017 havainnoimalla tutkimuksen alkukartoituksen yhteydessä Pirkanmaalla työskentelevän lastentarhanopettajan päiväkotiryhmälleen ohjaamaa liikuntatuokiota. Ryhmässä oli 20 viisi- ja kuusivuotiaista lasta, ja havainnoimaani tuokioon osallistui heistä seitsemän. Haastattelin opettajaa liikuntatuokion jälkeen hänen näkemyksistään tuokion kulusta ja lasten osallisuudesta siinä. Käytän Shierin (2001) Osallisuuden polkua havainnointini ja haastatteluni tukena määritelläkseni ryhmän lasten tämänhetkisen osallisuuden määrän liikuntatuokion aikana. Haastattelun ja havainnoinnin lisäksi aineistoon oleellisena osana kuuluvat yhdessä opettajan kanssa toteuttamani liikuntatuokioiden suunnitelmat. Pyrimme yhdessä opettajan kanssa siirtämään ryhmän lasten osallisuuden seuraaville tasoille Shierin asteikolla suunnittelemalla vielä kaksi liikuntatuokiota lisää. Lasten kanssa tehtävää osuutta ei dokumentoitu. Opettajan kanssa käydyt keskustelut nauhoitettiin. Litterointi tapahtui sanatarkasti, ja jokaisesta nauhoituksesta kertyi litteroitua tekstiä kahdeksasta kolmeentoista sivua.

Toteutin haastattelun puolistrukturoituna haastatteluna, jotta sain selville tiettyjä, haluamiani asioita. En kuitenkaan halunnut muotoilla kysymyksistä liian tarkkoja, jotta en johdattelisi opettajaa liikaa ja jotta hänen omat näkemyksensä tulisivat myös esiin. Saaranen-Kauppinen sekä Puusniekan (2006) mukaan ensimmäisissä opinnäytetöissä on tyypillistä käyttää puolistrukturoitua haastattelua (KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto).

4.2 Tutkimusmenetelmä ja analyysin vaiheet

Toimintatutkimus

Toimintatutkimus tutkimusstrategisena lähestymistapana pyrkii saamaan aikaan muutoksen tutkittavassa kohteessa. Sitä on perinteisesti Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 29) mukaan käytetty suurimmalta osin kasvatustieteen sekä sosiologian ja sosiaalipsykologian tutkimuksissa, mutta erityisen vahvasti se on juurtunut kasvatuksen tutkimiseen. Tutkimusstrategiana se on laaja ja sen sisälle mahtuu hyvin erilaisia perinteitä (Heikkinen ym. 1999, 35). Toimintatutkimuksesta ei löydy yhtä tunnettua teoriaa, johon suurin osa tutkimuksista viittaisi. Sillä on kuitenkin yhteyksiä moniin teorioihin ja filosofisiin viitekehyksiin. Laajimpina näistä Heikkinen ja Jyrkämä mainitsevat Whyten (1991) osallistavan toimintatutkimuksen, Argyriksen (1985) toimintatieteen, Tourainen (1978) sosiologisen interventiotutkimuksen, Engerstömin (1987) kehittävän työntutkimuksen sekä kriittisen teorian näkökulman. Yhteistä kaikelle toimintatutkimukselle on sen tulevaisuuteen suuntautuneisuus sekä muutoksen tavoittelemisen. (Heikkinen ym. 1999, 51–55.)

Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 33) toteavat toimintatutkimuksella olevan kaksinainen luonne. Heidän mukaansa esiin pyritään tuomaan uutta tietoa toiminnasta ja samalla kehittämään sitä. Heikkinen (2007, 16) kertoo tutkimuksen avulla tuotettavan tietoa käytännön kehittämiseksi. Vakiintuneeseen käytäntöön tehdään interventio, jonka seurauksena vanha käytäntö ei ehkä enää näytäkään mielekkäältä. Keskeisenä ideana interventiolle pidetään aina muutosta parempaan. (Heikkinen ym. 1999, 44–45.) Kiviniemen (1999, 66) mukaan toimintatutkimuksen lähtökohtana on toimintaa koskevan tiedon tuottaminen sekä toimintakäytäntöjen käsitteellistäminen. Hänen mukaansa oma mielipide tulisi altistaa osaksi tutkimuskeskustelua. Keskeistä on hänen mukaansa tukea tutkittavia heidän ammatillisessa kasvussaan sekä osallistua asioiden käsittelyyn.

Heikkisen (2007, 19) mukaan toimintatutkimukselle tyypillistä on sen syklisyys. Hänen mukaansa suunnitelmaan perustuvan kokeilun pohjalta tehdään uusi suunnitelma ja jälleen toteutus. Näin muodostuu käytännön ja tieteen vuoropuheluna jatkuva spiraali. Tässä tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle kartoittamalla ryhmässä vallinnut osallisuuden taso käyttämällä apuna Shierin (2001) Osallisuuden polkua ja sen viittätoista apukysymystä (ks. Liite 1). Havainnoin lastentarhanopettajan ohjaaman liikuntatuokion pienryhmälle. Havaintojen perusteella tulkitsin osallisuuden asettuvan hyvin monelle tasolle Shierin mallissa. Tämä onkin Shierin (2001, 110) mukaan hyvin tyypillistä osallisuuden ilmenemiselle. Heikkinen (2007, 20) muistuttaa, että toimintatutkijalle myös oma välitön kokemus on osa aineistoa. Hän kertoo, että tutkija käyttää omia havaintojaan tutkimusaineistonsa lisäksi tutkimusmateriaalina. Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski (2007, 88) kertovat myös, että tutkija muodostaa toimintatutkimusta tehdessään tulokset päättelemällä.

Osallisuuden lähtötaso ryhmässä havaintojeni pohjalta

Havainnoista kävi ilmi, että osallisuudelle oltiin avoimia, mutta tapoja toteuttaa lasten osallisuutta tuli kehittää lisää. Tutkimuksen alussa Shierin asteikon ensimmäinen taso täyttyi. Tasot kahdesta neljään avautuivat, ja keinoja tasojen mukaiseen osallisuuden toteuttamiseen oli olemassa, mutta ne eivät olleet vielä osana jokapäiväistä arkea lapsiryhmässä. Tasolle viisi ei ryhmässä vielä päästy. Lapsille ei annettu vastuuta päätöksenteosta. Esimerkiksi salin järjestely liikuntatuokion aikana olisi voinut olla kokonaan lasten vastuulla, mutta opettaja meni helposti neuvomaan lapsia oppimisympäristön järjestelyssä.

Kun lähtötaso oli selvitetty, haastattelin opettajaa hänen pitämästään tuokiosta ja sen onnistumisesta. Sen jälkeen toimintaa kehitettiin hänen kanssaan vielä kahdella eri kerralla yhdessä tehtyjen liikuntatuokioiden suunnitelmien mukaan. Seuraavia liikuntatuokioita suunniteltaessa, pyrin nostamaan osallisuuden tasoa tuomalla osallisuutta aktiivisesti mukaan keskusteluun.

Teemoittelu

Käytin teemoitteluun Niikon (2003) analyysimallia. Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa aineisto litteroidaan, ja siihen tutustutaan huolellisesti lukemalla se läpi moneen kertaan sekä haetaan tutkimuskysymyksien kannalta tärkeitä ilmaisuja (Niikko 2003, 33). Hain aineistosta kahta päälinjaa, jotka estivät tai edistivät osallisuutta opettajan ajattelussa ja suunnittelussa. Tämä tapahtui värjäämällä tekstistä vihreällä kaikki osallisuutta edistävät ja oranssilla kaikki sitä estävät puheenvuorot ja ajatukset. Toisessa ja kolmannessa vaiheessa keskitytään etsimään ja rajaamaan aineiston kannalta olennaisia teemoja (Niikko 2003, 34–36). Tässä vaiheessa irrottauduin haastattelun ja suunnittelukertojen rungosta ja lajittelin aiemmin värjäämiäni kohtia eri teemojen alle. Lukemalla yhä uudelleen värjättyjä kohtia alkoi litteraateista nousta yhteneviä joukkoja, pieniä teemoja. Tässä vaiheessa syntyivät alatasen kategoriat. Neljännessä vaiheessa loin ylemmän tason kategoriat.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

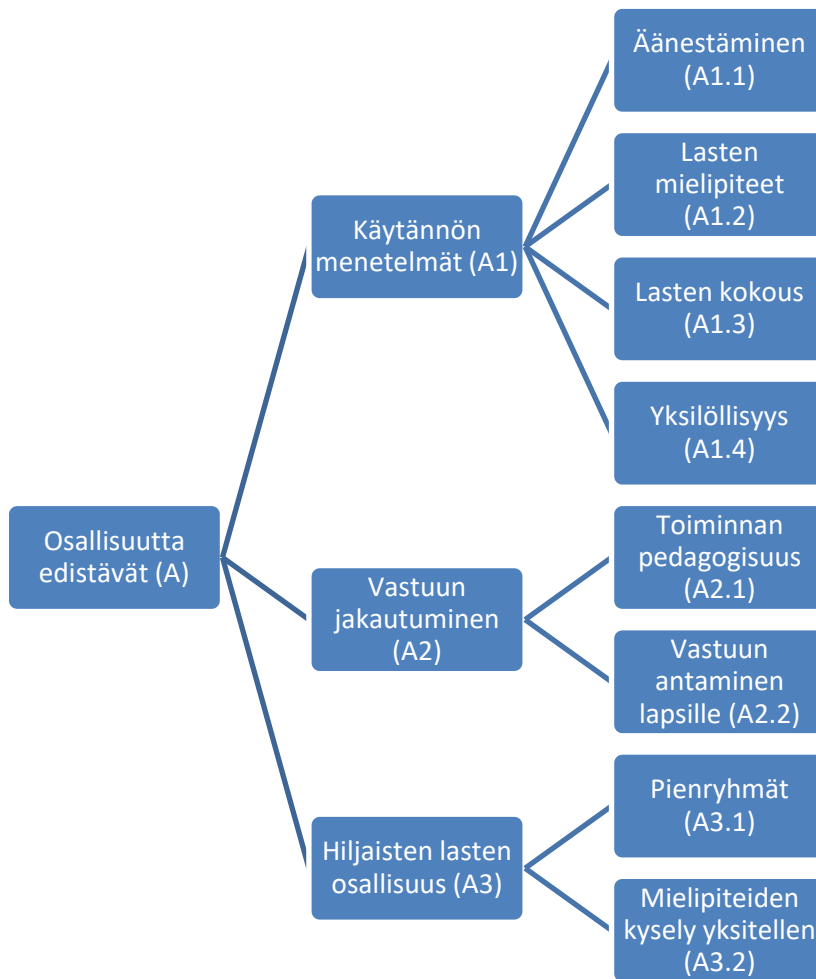
Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset. Luvussa 5.1 tarkastellaan osallisuutta edistäneitä ja estäneitä asioita. Luvussa 5.2 pohditaan mitä osallisuuden kysymyksiä työntekijä kohtaa toteuttaessaan liikunnan pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Viimeisessä luvussa 5.3 tarkastellaan missä määrin oli havaittavissa osallisuuden näkökulman vahvistumista suunnittelukertojen edetessä.

5.1 Millaiset asiat edistivät tai estivät osallisuutta?

Aineistosta löytyneet teemat on koottu kuvioiksi (Kuvio1 ja Kuvio2). Yläkategorioita löytyi sekä edistävissä että estävissä tekijöissä kolme. Ylemmän kategorian tiedot on sijoitettu kuvion keskiosaan. Alatason kategorian tiedot ovat kuviossa oikealla.

Osallisuutta edistävät tekijät

Osallisuutta edistäviä tekijöitä olivat käytännön menetelmät (A1), joihin kuuluivat äänestäminen (A1.1), lasten mielipiteiden kysely ja kuuntelu (A1.2), lasten kokoukset (A1.3) sekä jokaisen lapsen yksilöllisyys ja mielenkiinnon kohteet (A1.4). Osallisuutta edistivät myös vastuun jakautuminen (A2), johon liittyy vahvasti toiminnan pedagogisuus (A2.1), sekä vastuun antaminen lapsille (A2.2). Aineistosta nousi moneen kertaan tutkimukseen osallistuneen opettajan huoli hiljaisempien ja ujompien lasten osallisuudesta (A3), joten nostin sen omaksi kategoriakseen. Siihen liittyvät pienryhmien käyttö (A3.1) sekä mielipiteiden kysely lapsilta yksitellen, rauhallisessa tilassa (A3.2).



Kuvio1: Osallisuutta edistävät tekijät

Käytännön menetelmät (A1) osallisuuden edistämiseksi valtasivat suuren osan keskustelustani opettajan kanssa. Äänestäminen (A1.1) oli ryhmän lapsille jo ennestään tuttu tapa toimia. Havainnoimani tuokion aikana lapset äänestivät käsiäänestyksellä itselleen mieluisinta toimintaa. He saivat myös ehdottaa mieleen tulevia vaihtoehtoja. Lapsille omien mielipiteiden esittäminen (A1.2) oli havaintojeni mukaan hyvin luonnollinen osa ryhmän toimintaa. Opettaja kyseli, ja lapset kertoivat myös omasta aloitteestaan ehdotuksiaan toiminnalle. Ryhmän opettaja koki lasten mielipiteet ja niiden kuulemisen ja toteuttamisen tärkeäksi osaksi työtään.

Ja mikä tahansa vaan, mikä tulee lapsilta, ni sehän siinä on kuitenkin se juju justiin. (Haastattelu 1)

Ja sitte sieltä onkia vähä lapsilta, että mitä toi tipu näkee tai sitte me oltais kaikki vaikka jotain pääsiäistipuja tai mitä lie niinku. Tai pääsiäisnoitia, mihkä me lennetään. (Haastattelu 2)

Tai siis mitä lapset... Niinkun jos nyt vaikka alkaa kävelyllä, aikuinen alottaa kävelyllä. Ni sitte lapset on, että mitäs nyt sitten. Sitte niitä alkaa tulla kyllä lapsilta. -- Sieltä tulee joo ihan omia liikkeitä, ihan outojaki sillain. Semmosia ihan omituisia (naurahtaa). -- Elikkä lasten kehittelemiä, keksimiä alkuveryttelyjuttuja. (Haastattelu 3)

Ryhmässä oli juuri otettu käyttöön lasten kokoukset osallisuuden edistämisen menetelmänä (A1.3). Opettaja kertoi kokouksen olleen mukava kokemus. Havaintokerralla tai suunnitellessamme liikuntatuokioita ei lasten kokous toiminnan suunnittelun menetelmänä kuitenkaan enää noussut keskusteluun.

Jotenki puhuttiin, että päätetään yhdessä yhteisistä asioista ja mitä teillä on sanottavaa. No, meillä meni varmaan ensimmäiset kymmenen-viistoista minuuttia, ku ne kerto mitä ne tekee viikonloppuna. Musta se oli ihan hauska. (Nauraa.) (Haastattelu 1)

Lasten yksilöllisyys (A1.4), esimerkiksi heidän omat kiinnostuksen kohteensa sekä heille fyysisesti vaikeat toiminnot nousivat keskusteluun opettajan kanssa. Opettajan puheessa nousi esiin hänen arvonaan opettaa ja jakaa lapsille liikunnan iloa leikin ja muun toiminnan kautta. Liikunnan ei tulisikaan olla vastenmielistä tai lapsia ahdistavaa. Lasten erilaisuus tuli esiin heidän liikuntaharrastuksissaan ja toisaalta joidenkin lasten innottomana osallistumisena liikuntatuokioihin. Myös erot fyysisessä kehityksessä vaikuttivat lasten kykyyn suoriutua esimerkiksi temppuradalla sekä yleiseen innokkuuteen liikuntaa kohtaan.

Paitsi meilläki on ne muutammat, jotka ei suostu siis millään pelaan jalkapalloo. Se on kaikissa, nii se on joka paikassa. Että joku tykkää jostakin ja joku ei. Ja niillekin täytyy sitte tarjota jotain muuta. Mikä on semmone sitte. (Haastattelu 1)

Niinku varmaan huomasi, ni [lapsen nimi] meni ihan missä sen tavallaan oli helpompi mennä. Että ihan näitä kohteita se valitti sieltä. (Haastattelu 1)

Vastuun jakautuminen (A2) aikuisten ja lasten kesken mietitytti opettajaa. Toiminnan pedagogisuus (A2.1) ei saa heiketä lasten osallisuuden nimissä, vaan Varhaiskasvatussuunnitelmaa (2018) tulee opetella soveltamaan käytäntöön lapsia osallistavalla tavalla. Vastuun antaminen lapsille (A2.2) ei sinänsä epäilyttänyt opettajaa, päinvastoin. Vanhat käytänteet ryhmän ohjaamisessa aikuisjohtoisesti nousivat esiin opettajan toiminnassa ja puheessa. Hän oli kuitenkin tiedostanut tämän tapansa toimia ja koki lasten vapauden ja sitä kautta vastuun ryhmän toiminnassa tärkeänä. Omien käytänteiden muuttaminen ei onnistu käden käänteessä.

Siinä tarvii olla niin kauheen herkillä kuitenkin. Että sitä vaan väkisin sitte niinku meinaa sinne itteensä ympätä liikaa. -- Kai sitä olevinaan on kaikkietäväinen (naurahtaa). Sitä vaan menee. Lapset nyt tottakai kaipaa sitä aikuisen tukea ja ohjaustakin. Mutta täytyis vielä enemmän osata sillain luottaa, että kyllä ne osaa tehdä itekin, mää vähän täältä sivusta vaan kattelen. Ja mää seuraan tilannetta ja havainnoin koko ajan, että miten ne niinkun toimii. Ja sitten meen, jos ne ihan on pulassa ja apua tarvii, niin sitten meen. Et sehän siinä on se. (Haastattelu 1)

Joo, ja aikuinenhan kuitenkin tekee sen [pedagogiikan]... Eilenhä oli just siinä palaverissa puhetta siitä osallisuudesta, että ku ei voi ihan sillain taas mennä, että te saatte tehdä ihan mitä te tykkäätte. (Haastattelu 2)

Jaku täytyy miettiä kuitenkin, että mitä taitoja harjotellaan ja opetellaan. (Haastattelu 3)

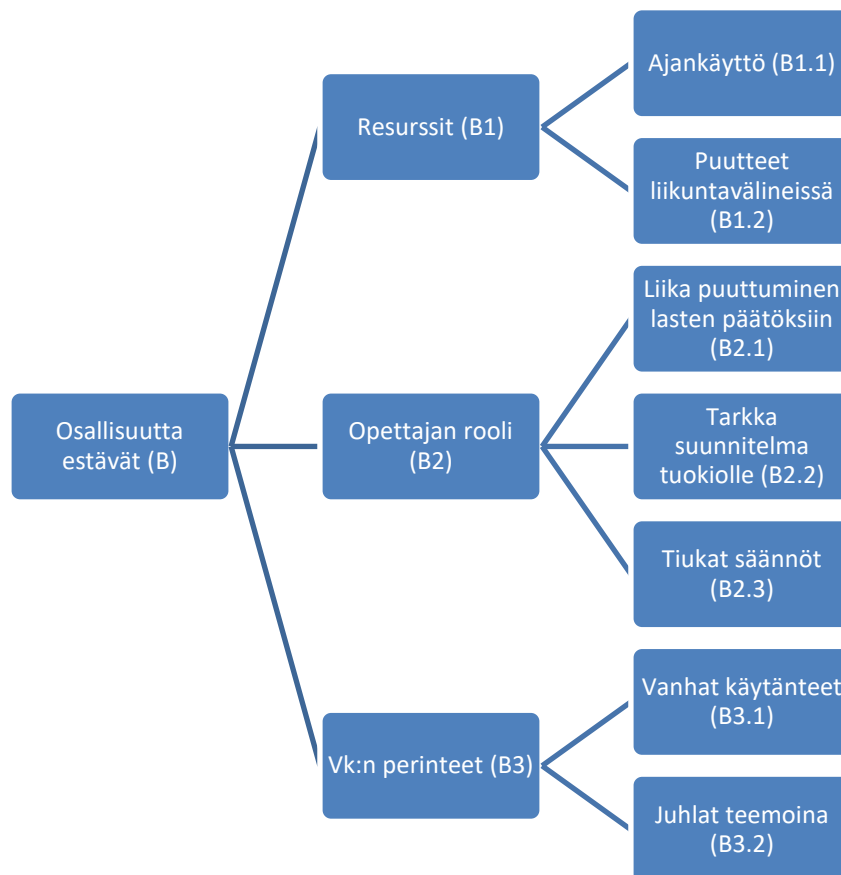
Haastattelemani opettaja oli huolissaan ryhmän hiljaisempien lasten osallisuudesta (A3). Hän pohti, saavatko he omia mielipiteitään ja ehdotuksiaan riittävästi kuuluviin ryhmän toiminnassa. Ratkaisuksi heidän osallisuutensa takaamiseksi hän esitti ujompien lasten omaa pienryhmää (A3.1). Isommassa ryhmässä toimittaessa hiljaisempien lasten mielipiteitä voisi myös kysellä ennen tuokion alkamista (A3.2), jos mielipiteen sanominen suuremman joukon edessä jännittää.

Ja sehä yleensä on sillai, että eihän... Aattelee koulumaailmaa, eskaria, mikä tahansa tuokio. Että aina nää vilkkaat, tämmöset vahvemmat lapset, ni ne pärjää, että. Aina enemmän pitäis olla huolissaan just näistä, jotka on vähän tällain alistuvia tavallaan ja menee toisten perässä, ja hiljasia. Että niistä enemmän pitäiski olla. Ja enemmän ehkä niihin satsata justiin,

ja miettiä, että miten niitä sais sitte vielä enemmän mukaan. (Haastattelu 1)

Osallisuutta estävät tekijät

Osallisuutta estäviksi tekijöiksi koettiin käytettävissä olevat resurssit (B1), siihen liittyen ajankäyttö (B1.1) sekä puutteet tarjolla olevissa liikuntavälineissä (B1.2). Suuri rooli osallisuuden mahdollistajana on ryhmän aikuisilla (B2). Ryhmän opettaja huomasi herkästi puuttuvansa liikaa lasten päätöksiin (B2.1). Myös liian tarkat suunnitelmat tuokioille (B2.2) sekä tarpeettoman tiukat säännöt tuokion aikana (B2.3) rajoittavat lasten osallisuutta. Osaltaan myös varhaiskasvatuksessa vallitsevat perinteet (B3) kaventavat osallisuutta. Vanhat käytänteet (B3.1) tuokioiden ja lasten ohjaamisessa sekä vuodenaikojen ja juhlapyhien nostaminen ryhmän teemoiksi (B3.2) rajaavat nekin osaltaan osallisuutta toiminnassa.



Kuvio2: Osallisuutta estävät tekijät

5.2 Mitä osallisuuden kysymyksiä työntekijä kohtaa liikunnan pedagogiikan toteutuksessa?

Resurssit ja kasvattajien riittämättömyyden tunne työssään puhuttavat alalla yleisesti nykypäivänä. Tämä käy ilmi mm. alaa koskevasta uutisoinnista sekä sosiaalisen median keskustelusta kasvattajien kesken. Tutkimuksessani resurssien puute (B1) näyttäytyi suurelta osin ajan puutteena (B1.1). Havainnointikerrallani lapset olisivat viihtyneet salissa pidempään, mutta päivän muu aikataulu ei mahdollistanut joustoa tuokion venyttämiseen. Myös liikuntavälineet (B1.2) ja niitä koskevat talon yhteiset säännöt tulivat esiin keskustelussa. Ulko- ja sisäliikuntaan on päiväkodilla omat välineensä, joten esimerkiksi suunnittelemamme pallottelutuokio piti järjestää sisällä ulkopallojen vähäisyyden vuoksi.

*Et se loppu meni mun mielestä vähän, mulle itelle tuli vähän semmonen hätänen olotila itelle, että voi ei, että toi kello on noin hirveesti jo. Et se rentoutuminen tuli vähän jotenki sillain töks jotenkin ihan että. Ku se oli jotenki vaan pakko sitte, että nyt mennään, ku se aika meni siinä.
(Haastattelu 1)*

No, tonhan [tuokion] voi tehdä ulkonakin, mutta sitte. -- Sitte on vähemmän palloja. Sitte ei oo ku se yks koko. (Haastattelu 3)

Lasten osallisuuden mahdollistajana ryhmän aikuisilla on suuri rooli (B2). Jos lapsille ei anneta vapautta ja sitä kautta vastuuta omista päätöksistään ja teoistaan, he eivät pääse toteuttamaan omaa osallisuuttaan kovinkaan merkittävästi. Myös tutkimukseen osallistunut lastentarhanopettaja oli huomannut puuttuvansa helposti liikaa lasten päätöksiin (B2.1). Huomasin tämän itse havainnoidessani opettajan ohjaamaa temppuratatuokiota. Koska temppurata oli lasten itse keksimä ja he saivat päättää välineet radalle, olisivat he myös voineet itse järjestellä salin. Opettaja neuvoi kuitenkin lapsia useaan otteeseen, miten sali tulisi järjestää. Kaavaillessamme seuraavia liikuntahetkiä huomasimme, että tuokioista ei kannata etukäteen tehdä kovin tarkkaa suunnitelmaa (B2.2), jotta lasten osallisuudelle jää tilaa toteutua. Jos esimerkiksi satujumppatunnin satu on mietittynä lähes valmiiksi, eivät lapset juuri enää pysty vaikuttamaan tuokion kulkuun. Keskustelimme myös säännöistä. Niitä on hyvä olla, mutta tarpeettoman tiukat säännöt (B2.3) rajaavat myös tehokkaasti lasten osallisuutta.

Esimerkiksi temppurataa ei kannata välttämättä kiertää orjallisesti piirissä, vaan voi antaa lasten liikkua huoneessa vapaasti pisteeltä toiselle.

Joo, ja mullakin kuitenkin, ku oli päässä se, että mihin haluaa, mihin kohtaan tulee se mikäki. (Nauraen) Niinii mun oli vaan pakko käydä vähän laittamassa niitä, vaikka se toi niitä, ni. Laitetaanpas vähän tonnepäin sitä ja tää sopiiki tähän hyvin. Että kyllä mulla oli se ihan päässä, että mihin mää laitan ne kaikki (naurahtaa). (Haastattelu 1)

Ja joku leikkivarjolla jos mennään, niin siihen mää yleensä teen sadun, jossa sitten kysellään lapsilta, miten se satu vähän etenee. Mut itellä on se kumminkin sitte päässä, että mikä se satu sitte vähän... -- Et siinäkin tavallaan itellä on kuitenkin päässä se koko aika, että mihin se sitte etenee tavallaan että. (Haastattelu 1)

Et sillonhan se on, kun joskus mennään sitä, että mennään niinkun piirissä vaikka temppurataa. No, siinähan tulee just sitä odottelua, joka on musta, se on musta ihan kaikista kurjinta se odottelu siellä. Ja tietenki sitten, että siinä tavallaan kaiken täytyis oikeestaan sitte varmaan, jos kokee jonku jutun vähän pelottavaks, tai jotenki vaan että mää en tykkää tästä vempaleestä. Ni sitte vaan menee sen muun joukon mukana ja aattelee, että voi ei, taas toi tulee toi kauhee kohta tossa. (Haastattelu 1)

Varhaiskasvatuksessa vallitsee perinteitä (B3), joista osa on oikein päteviä. Toimivat arjen rutiinit helpottavat niin lasten kuin aikuistenkin arkea. Haastattelemani opettaja kuvasi tilannetta, jossa leikkivarjolla leikitty leikki on tullut loppuun ja lapset tietävät jo valmiiksi, että satu päättyy melkein poikkeuksetta lattialla makoiluun, kun aikuiset ”huiluttelevat” leikkivarjoa heidän päällään. Tällaiset tavat ja rutiinit helpottavat osaltaan arjen sujuvuutta, kun joka kohtaan ei tarvitse pysähtyä, vaan leikki liukuu eteenpäin helposti. Mietittäväksi jääkin, miten erottaa hyvän ja toimimattoman rutiinin toisistaan. Vanhat käytänteet seuraavat kasvattajan mukana helposti vuodesta toiseen ilman, että niitä välissä kyseenalaistaa lainkaan. Tällaiset toimimattomat tavat (B3.1) tulisi tunnistaa ja korjata. Varhaiskasvatussuunnitelmaan (2018) osaltaan kuuluu myös vuodenaikojen ja juhlapyhien seuraaminen. Jos ryhmässä on ollut meneillään jokin lapsilta lähtöisin ollut, heitä kiinnostanut teema, syrjäyttää juhlapyhän nostaminen uudeksi teemaksi (B3.2) jälleen lasten osallisuutta. Teeman ja juhlien yhdistämistä kannattaa ainakin harkita.

Tai useinhan se menee aika mutkattomasti tavallaan, jos sitä tarinaa jatkuu siinä ja onpas, mitäs, mitähän ne tekis, ja. Jos sieltä tulee, että

menee pötkölleen, ja. Siinä ei tartte oikeestaan ees puhua tai sanookkaan, että ois rentoutus, vaan ne tietää. (Haastattelu 2)

Oon se väkisin tää aika, vaikka olis mikä tahansa [teema] ollu, ni se vähän katkee siihe, kuitenkin sitte vähän tämmöseen suurempaan juhlaan. (Haastattelu 2)

5.3 Missä määrin oli havaittavissa osallisuuden näkökulman vahvistumista suunnittelukertojen edetessä?

Havainnoimani tuokion perusteella arvioin ryhmän osallisuuden lähtötason Shierin (2001) Osallisuuden polun tasoilla.

Ensimmäinen taso täyttyi. Lapset tulivat kuulluiksi tilanteissa, joissa he halusivat kertoa aikuiselle jotakin.

Toinen taso toteutui, mutta en kokenut, että lasten näkemysten tukeminen olisi ollut yleisesti käytössä kovin laajasti.

Kolmatta tasoa ei pystynyt havainnointitilanteessa kaikilta osin arvioimaan, sillä yhden havaintokerran perusteella ei voi tietää, otetaanko lasten mielipiteet huomioon päivittäin suunniteltaessa ryhmän toimintaa. Kolmas tasokin täyttyi suurelta osin, sillä opettaja oli valmis ottamaan huomioon lasten näkemykset, ja hänen toimintatapansa myös mahdollisti lasten näkemysten toteuttamisen. Opettajan toiminnasta puuttui kuitenkin kolmannelle tasolle vaadittava lapsille perusteleminen, jos lopullinen päätös olikin muu kuin heidän mielipiteensä mukainen.

Taso neljä päästiin avaamaan, sillä opettaja oli valmis ottamaan lapset osaksi päätöksentekoprosessiaan. Näistä keinoista käytössä oli äänestys, mutta koin, että keinoja tulisi kehittää lisää. Neljäs taso ei tullut täytetyksi, sillä lasten osallisuus päätöksentekoprosessissa ei ollut selkeästi yleinen käytäntö.

Viides taso ei täyttynyt havainnointikerralla, sillä lapsille ei annettu vastuuta päätöksistä.

Kolmen haastattelukerran jälkeen arvioin uudelleen lasten osallisuuden tasoa ryhmän liikuntatuokioilla.

Shierin (2001) Osallisuuden polun ensimmäinen taso täyttyi, kuten tutkimuksen alussakin.

Toinen taso toteutui nyt kokonaan. Alun havainnointituokion perusteella en kokenut, että lasten näkemysten ilmaisun tukeminen olisi ollut kovin laajasti käytössä. Haastattelukertojen edetessä opettajan puheessa alkoi kuitenkin yhä useammin näkyä lasten näkemyksien kuuleminen ja ajan järjestäminen niiden kuuntelulle.

Tai siis mitä lapset... Niinkun jos nyt vaikka alkaa kävelyllä, aikuinen alottaa kävelyllä. Ni sitte lapset on, että mitäs nyt sitten. Sitte niitä alkaa tulla kyllä lapsilta. -- Sieltä tulee joo ihan omia liikkeitä, ihan outojaki sillain. Semmosia ihan omituisia (naurahtaa). -- Eliikkä lasten kehittelemiä, keksimiä alkuveryttelyjuttuja. (Haastattelu 3)

Kolmatta tasoa ei mielestäni haastattelukertojen jälkeenkään pysty kovin hyvin arvioimaan Shierin puhuessa lasten mielipiteiden päivittäisestä huomioimisesta. Aikuisen mielipiteen perustelu lapsille, jos lasten mielipide olisi ollut toinen kuin lopullinen päätös, ei kuitenkaan noussut haastatteluissa opettajan puheessa esiin. Toisaalta, tuokion kulkua suunnitellessa kasvattajan on turha miettiä jokaista repliikkiään valmiiksi, ja tuokion aikana perustelu lapsille olisi voinut tapahtua aivan luonnostaan. Myös joku lapsista olisi saattanut vaatia selitystä tilanteelle, jolloin perustelu olisi myös kerrottu lapsille.

Neljännän tason täyttymiseen vaaditaan, että lasten osallistuminen päätöksentekoprosessiin on yleinen käytäntö ryhmän toiminnassa. Havainnointikerran perusteella jäi vaikutelma, että neljäs taso ei tullut täytetyksi, koska lasten osallisuus päätöksenteossa ei toteutunut yleisesti. Haastattelujen ja suunnittelukertojen aikana kuitenkin selvisi, että ryhmässä pidettiin mm. lasten kokouksia, joissa otetaan huomioon lasten toiveita toiminnalle. Myös suunniteltujen liikuntatuokioiden kohdalla jätettiin tilaa lasten mielipiteille ja päätöksille.

Eliikkä tiettenki se, että tavote on yks se, että ne saa ite osallistua tähän liikuntatuokion suunnitteluun. -- Mutta että niillä on vähän ees semmosta, että ne ite saa tosissaan vähän miettiä, että mitä ne haluaa tehdä. Tietenkin kun tota valikoimaa on tuolla nytten, että niistä voi ihan mieluisen homman tehdä sitte. (Haastattelu 1)

Viidennelle tasolle ei päästy vielä havainnointikerralla, sillä lapsille ei annettu vastuuta päätöksistään. Suunnittelukertojen edetessä opettaja kuitenkin pehmeni ajatukselle antaa lasten kokeilla ja sitten todeta, toimiiko jokin heidän keksimänsä vai ei. Viidennelle

tasolle siis päästiin tutkimuksen loppua kohden, ja lapsille annettiin vastuuta päätöksenteossa. Tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan todeta viidettä tasoa täytetyksi, sillä siihen vaadittaisiin pidempää tutkimusjaksoa ja tuokioiden havainnointia pidemmältä aikaväliltä.

*Siis kaikkee voi kokeilla. Että tavallaan se onki, että mitä tahansa kokeilla.
Vaikka rutistaa paperista palloja. Ihan mitä vaan. Tai kokeilla niitä
hernepusseja. -- Että ihan mitä tahansa voi kokeilla tosissaan. Ku ite,
siinäähän ne huomaa sitten, että mitä tapahtuu. Että pomppiko hernepussi.
(Haastattelu 2)*

Aineistosta käy ilmi, että osallisuus käsitteenä on tärkeä ja lasten osallistaminen oli opettajalle tärkeää. Uusia tapoja lasten osallisuudelle ryhmän toiminnassa löydettiin tutkimuksen aikana, mutta niiden vakiinnuttaminen osaksi arkea vaatisi pidempää yhteistyötä.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Rauste-von Wright & von Wright (1998) kertoo Leinosen, Vennisen ja Ojalan (2011, 84) mukaan kasvattajan omien arvojen ja käytöksen vaikuttavan varhaiskasvatusyksikön tapaan toimia. Todetaan, että lasten osallisuutta sekä edistävät, että rajoittavat ryhmän säännöt sekä opettajan pedagogiset tavoitteet ja tavat toimia. Tämän tutkimuksen tulokset myötäilevät Wrightin kertomaa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on suuri vaikutus siihen, miten lapset pääsevät toteuttamaan osallisuuttaan ryhmän toiminnassa. Opettaja seisoo ikään kuin osallisuuden portinvartijana, joko edistäen tai estäen sen toiminnan. Muun muassa ryhmän arjen käytännön menetelmät, vastuun jakautuminen sekä perinteiden noudattaminen lapsiryhmässä ovat kaikki kiinni kasvattajan tietopohjasta sekä halusta toteuttaa osallisuutta. Leinonen ym. (2011, 85) toteavat, ettei päiväkotiyksikössä voi esiintyä lasten osallisuutta, elleivät kasvattajat pääätä tukea sitä.

Tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan lapsiryhmän osallisuus kehittyi tutkimuksen aikana positiiviseen suuntaan. Toiminnassa päästiin Shierin asteikon (2001) kolmannelle ja neljännelle tasolle ja näin päästiin täyttämään Lasten oikeuksien sopimuksen mukaiset kriteerit. Kolmannen, neljännen ja viidennen tason täyttämiseen tutkimuksen aikana olisi vaadittu pidempää yhteistyötä opettajan kanssa.

Turja ja Vuorisalo (2017, 50) toteavat onnistuneilla kokemuksilla osallisuudesta olevan myönteisiä vaikutuksia ryhmän toimintaan, sillä ne lisäävät luottamusta itseän ja muihin ryhmäläisiin. Heidän mukaansa osallisuus luo siis itse positiivisen osallisuuden edellytyksiä lisäävän kierteen. Omassa työssäni päiväkodissa olen huomannut saman, mistä Turja ja Vuorisalo puhuvat. Kun osallisuuden annetaan tulla osaksi päiväkodin arkea, kun se hyväksytään ja sen annetaan viedä mukanaan, se alkaa se nopeasti ottaa

jalansijaa ja muuttaa ajattelumalleja niin aikuisten kuin lastenkin päässä. Yhä useammin päivän mittaan huomaa, että monet ryhmässä sovituista säännöistä ja käytänteistä ovat hiipineet ryhmään jarruttamaan osallisuutta ja toimintaa, eikä niillä juuri ole tekemistä lasten turvallisuuden kanssa. Myös lapset alkavat ehdottaa ideoitaan ja vaatia osallisuuttaan toiminnassa. Yhdessä voidaan päivittää päiväkodissa vallinneet säännöt ryhmälle sopiviksi. Kun jokainen on saanut olla mukana päättämässä säännöistä, on niitä helpompi sitoutua noudattamaankin.

Kun lasten ajatuksille ja ideoille annetaan tilaa ja aikaa, auttaa se myös kasvattajia näkemään lapset osaavina toimijoina. Lasten ideat ja palaute antavat hyvän peilin kasvattajalle tarkastella omaa työtään ja omia käsityksiään ja käytäntöjään. Näin peilaamalla kasvattaja pystyy kehittämään pedagogista toimintaansa ja omaa ammatti-identiteettiään. Mielestäni erityisesti kasvatuksen alalla työskennellessä itsensä jatkuva kehittäminen on tärkeää. Uutta tutkimustietoa ja sen myötä uusia menetelmiä tulee jatkuvasti. Kasvattajan olisikin hyvä pysyä ajan tasalla uusimmasta tutkimustiedosta. Tämän lisäksi on kuitenkin tärkeää pysyä vireänä myös arjen kasvatustyössä sekä reflektoida omaa käytöstään ja ohjaustyyliään. Viime aikojen uutisointi päiväkotien henkilöstövajeesta ja henkilöstön venymisestä tuo viestin kentältä. Aina kaikki ei mene kuten on suunniteltu, ja joskus päiväkausia joudutaan selviämään vajaalla henkilökunnalla. Tilanteissa, joissa kasvattaja on enemmänkin huolestunut lasten turvallisuudesta ja omasta jaksamisestaan, on täysin ymmärrettävää, että kasvattajan voi olla vaikea suhtautua lasten osallisuuteen ja sen tärkeyteen kovin rakentavasti. Kun henkilöstöä on taas paikalla riittävästi, voidaan keskittyä kasvatuksen kehittämiseen ja lasten osallisuuden edistämiseen. Varhaiskasvatus on hyvin vaativaa ja ajoittain raskasta työtä, josta suurimman kiitoksen saa lopulta lapsilta ja heidän vanhemmiltaan.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen pääasiallisena teoreettisena viitekehyksenä toimii Osallisuuden polku (Shier 2001). Tämä teoria (2001) perustuu osallisuuden määrittelyyn eri tasojen kautta. Tasoajattelua on kuitenkin kritisoitu, sillä arjen tilanteissa lasten ja kasvattajien keskinäiset asemat sekä osallisuuden jakautuminen heidän välillään voivat vaihdella tilanteesta toiseen ja jopa yhden toimintahetken aikana (Turja 2013. Turjan & Vuorisalon 2017, 51 mukaan). Näin ollen toiminnan luokittelu yhdelle tasolle voi olla mahdotonta. Shier (2001, 110) on itsekin havainnut tämän ja muistuttaakin, että kasvattaja voi olla toiminnassaan monella mallin tasolla yhtä aikaa. Tämä tuli esiin tutkimuksen tuloksissakin. Haastattelemani opettaja toimi Shierin asteikolla monella eri tasolla samanaikaisesti. Osa alemmista tasoista ei ollut vielä täysin toteutuneita, kun ylemmät tasot jo olivat. Valitsin Shierin mallin tutkimukseni teoreettiseksi viitekehykseksi, koska koen Shierin polun olevan kaikesta huolimatta hyvä, käytännöllinen ja toimiva malli lasten osallisuuden tason kartoittamiseen ja sen kehittämiseen. Shierin Osallisuuden polku on myös laajasti tunnettu ja hyväksytty malli.

Tutkimus kohdistuu varhaiskasvatuksen perinteisten toimintatuokioiden kehittämiseen lapsia osallistavammiksi. Järvinen ja Mikkola (2015, 17) nostavat esiin kritiikkiä päivähoiton perinteistä päiväjärjestystä kohtaan. Heidän mielestään kerran viikossa järjestettävien jumppatuokioiden mahdollisuuksia lasten osallistamiselle on hyvin vaikeaa nähdä. Heidän mukaansa perinteiseen päiväjärjestykseen tulee löytää aikaa kuunnella lasten ideoita. Uskon, että tutkimuksessa esiin tulleita osallisuuden toimintamalleja voidaan suurelta osin käyttää myös suunnitellun toiminnan ulkopuolella, esimerkiksi arjen jokapäiväisissä perushoidon tilanteissa. Lapsille

järjestettiin ryhmässä mahdollisuuksia myös omaehtoiseen liikuntaan vapaan leikin aikana, joten liikuntatuokiot eivät olleet ainoita hetkiä, jolloin lapset pääsivät toteuttamaan liikkumistaan.

Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää käytännön linkkejä osallisuuden edistämiseksi osana varhaiskasvatusta. Shierin Osallisuuden polun (2001) avulla selvitettiin, miten varhaiskasvatuksen liikunnan suunnittelussa voidaan toteuttaa ja edistää osallisuutta. Keskeisenä tuloksena tutkimuksessa huomattiin se, että osallisuuden taso ryhmässä alkoi nousta, kun asia nostettiin esille ja siihen kiinnitettiin huomiota. Osallisuudelle tulee antaa aikaa ja tilaa, jotta se pääsee näkymään ja sitä päästään yhdessä kokemaan. Osallisuuden edistämiseksi ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, mutta sen pitäminen mielessä keskeisenä periaatteena, sekä tilan raivaaminen sille alkavat jo sinällään vaikuttaa toimintaan. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajalla on suuri rooli osallisuuden edistämiseksi, mutta osaltaan myös päiväkodin yhteiset säännöt ja rajoitukset voivat kaventaa lasten osallisuuden kasvua ryhmässä. Jos koko päiväkodille on esimerkiksi sovittu yhteinen teema vuoden ajaksi, rajaa se osaltaan lasten kiinnostusten läpikäymistä ja niihin syventymistä. Myös resurssit, kuten esimerkiksi liikuntavälineiden puute tai niiden käyttöä rajoittavat säännöt, voivat rajata osallisuuden ilmenemistä.

Luotettavuutta saattaa vähentää tutkimuksen kirjoittamiskertojen välillä vallinneet pitkät tauot. Kandidaatintyö aloitettiin syksyllä 2016, aineisto kerättiin alkuvuodesta 2017 ja kirjoitusprosessi on ollut työn alla vuosien 2017 ja 2019 välillä. Pitkien taukojen pitäminen kirjoituskertojen välillä on saattanut mahdollistaa sen, että kirjoittajan työmuistissa ei ole enää kaikki, mitä hän muisti vielä aiemmalla kirjoituskerralla. Myös aineisto olisi pysynyt paremmin mielessä, eikä siihen olisi tarvinnut palata niin monesti, jos kirjoittaminen olisi tapahtunut lyhyemmällä aikavälillä. Toisaalta aineiston mieleen palauttaminen yhä uudelleen ei ehkä näy valmiista tutkimuksesta, vaan teki prosessista vain kirjoittajalle työläämmän.

Kiviniemen (1999, 67) mukaan Carr ja Kemmis (1986) ovat todenneet kehittämistyön jäävän kesken, jos tutkimuksen toteutus jää toimintatutkimuksen ensimmäisen suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin sykliin. Itse näen tutkimukseni kuitenkin onnistuneen suhteessa kandidaatintyön tavoitteisiin.

Tutkijan asema ja tutkimuksen eettisyys

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena. Toimintatutkimus on perinteisesti nähty ristiriidassa tieteen tekoon sen käytännöllisyyden vuoksi. Heikkisen ym. mukaan tutkimuksen käytännöllisyys ei kuitenkaan välttämättä ole ristiriidassa tiedeyhteisön kanssa. He kehottavatkin toimintatutkijaa ottamaan meneillään olevasta tieteellisestä keskustelusta aiheita omaan työhönsä syventymällä tutkimuksen aihetta käsittelevään teoriaan sekä tulosten julkaisuun. (1999, 41–42.) Toimintatutkimusta on myös kritisoitu sen arvosidonnaisuudesta sekä subjektiivisesta lähestymistavasta. Toimintatutkimus poikkeaa perinteisestä tieteellisen tiedon objektiivisuudesta, sillä siinä tutkija ja hänen tulkintansa ovat yksi huomioon otettavista tekijöistä. (Heikkinen ym. 1999, 46–47.) Tutkimuksen aikana tutkijan tulee pysyä totuudenmukaisena ja rehellisenä omalle aineistolleen. Havainnoin myös omaa toimintaani jokaisen haastattelukerran jälkeen. Pyrin näin parantamaan omaa rooliani toiminnan kehittämisessä yhdessä haastattelemani opettajan kanssa. Toimintatutkimus oli mielestäni mielenkiintoinen tapa lähestyä osallisuuden tutkimista ja sen kehittämistä, minkä takia valitsin sen tutkimussuuntaukseksi.

Tutkija on toiminut tutkimusta tehdessään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineiston keruussa ja sen analysoinnissa tutkija on pyrkinyt rehellisyyteen ja puolueettomuuteen, sekä huolellisuuteen ja tarkkuuteen asioita kirjatessaan. Toisten tutkijoiden työhön suhtaudutaan asiallisesti, huolehtien oikeanlaisesta viittaustekniikasta sekä muiden työn kunnioittamisesta. Tutkimukseen osallistunutta lastentarhanopettajaa sekä kyseisen varhaiskasvatusyksikön johtajaa informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutustavoista sekä kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuskohteen anonymiteetista on huolehdittu läpi tutkimusprosessin. Tutkimuksella ei ole rahoituslähteitä, joten ulkopuolisia sidonnaisuuksia ei ole.

Jatkotutkimusaihe

Aineistosta nousi esiin haastatellun lastentarhanopettajan huoli hiljaisempien ja ujompien lasten mahdollisuudesta osallisuuteen monen lapsen ryhmässä. Heidän voi olla vaikea saada äänensä kuuluviin usein nopeampien ja äänekkäämpien lasten läsnä ollessa. Jatkotutkimusaiheeksi esitänkin hiljaisten ja ujojen lasten osallisuuden edistämiseen tähtäävää tutkimusta.

8 LÄHTEET

Hart, R. A. 1992. Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. *Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. [Jyväskylä]: Atena.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2007. *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (2., tark. p.). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski T. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2007. *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (2., tark. p.). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Helsinki

Järvinen, K. & Nivalainen, V. 2015. *Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa* (1. painos.). Helsinki: Pedatieto Oy.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.

Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Fonsén, E., Heikka, J., Elo, J., & Leinonen, J. 2014. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 56–78.

Kettukangas T., Heikka J. & Pitkäniemi H. 2017. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. 2017. Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kiviluoto L. 2013. Kohti osallistavaa liikunnanohjausta. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Kiviniemi K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa: Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. *Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. [Jyväskylä]: Atena.

Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Fonsén, E., Heikka, J., Elo, J., & Leinonen, J. 2014. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 16–39.

Mäkitalo, A. 2011. Löytöretkellä osallisuuteen: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Helsinki: Socca.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Nivala E. 2010. Lapsen oikeudet osallisuuden perustana. Teoksessa Tanskanen, I., & Timonen-Kallio, E. 2010. Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Sivut 18–25.

Opas M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 141–166.

Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Juvenes Print

Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Tampere: Juvenes Print

- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. 2010. Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice. Abingdon: Routledge.
- Roos, P. 2014. Päiväkodin arki lasten kertomana. Teoksessa Fonsén, E., Heikka, J., Elo, J., & Leinonen, J. 2014. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 41–55.
- Roos, P. 2016. Mitä kuuluu?: Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Vaasa Graphics Oy
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 22.3.2017 ja 7.10.2019)
- Shier, H. 2001. 'Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations', Children and Society, vol 15, no2, sivut 107-117.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. 2016. Lapsen osallisuus. Viitattu 14.3.2017 <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>
- Tresender P. 1997. Empowering Children And Young People. Save the Children
- Turja L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E., & Turja, L. 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 41–53.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.) 2010. Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. Sivut 30–47.
- Turja L. & Vuorisalo M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen, P. & Böök, M. L. 2017. Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. Sivut 36–55.

UNICEF 2016. Lapsen oikeuksien sopimus, viitattu 14.3.2017

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Varhaiskasvatuslaki (540/2018), viitattu 22.9.2018

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp447351040>

Vilpas B. & Tast S. Osallisuutta ja näkkileipää, Kehittämisen ja käytännön tutkimuksen rajapinnalla. Teoksessa: Mäkitalo, A. 2011. Löytöretkellä osallisuuteen: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Helsinki: Socca.

9 LIITTEET

Liite 1(1) Shier (2001, 111) Osallisuuden polku. Suomennettu vapaasti

	Opening	Opportunity	Obligatory
Taso 5. Lapset jakavat päätöksenteon vallan ja vastuun	Oletko valmis jakamaan osan aikuisen vallastasi lasten kanssa?	Onko olemassa toimintamalli, joka mahdollistaa lasten ja aikuisten päätöksenteon vallan ja vastuun jakamisen?	Onko lasten ja aikuisten päätöksenteon vallan ja vastuun jakaminen yleinen vaatimus? (Shier 2001, 111.)
Taso 4. Lapset ovat osallisina päätöksentekoprosessissa	Oletko valmis antamaan lasten osallistua päätöksentekoprosessiin?	Onko olemassa toimintamalli, joka mahdollistaa lasten osallistumisen päätöksentekoprosessiin?	Onko lasten osallisuus päätöksentekoprosessissa yleinen vaatimus?
Taso 3 Lasten näkemykset otetaan huomioon	Oletko valmis ottamaan lasten näkemykset huomioon?	Mahdollistaako päätöksentekoprosessisi lasten näkemysten huomioonottaminen?	Onko lasten näkemysten huomioonottaminen asianmukaisella tavalla päätöksenteossa yleinen vaatimus?
Taso 2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään	Oletko valmis tukemaan lasta ilmaisemaan omia näkemyksiään?	Onko sinulla joukko ideoita ja aktiviteetteja, joilla auttaa lapsia ilmaisemaan näkemyksiään?	Onko lapsien näkemysten ilmaisun tukeminen yleinen vaatimus?
Taso 1 Lapset tulevat kuulluiksi	Oletko valmis kuuntelemaan lasta?	Työskenteletkö niin, että se mahdollistaa	Onko lasten kuulluksi



		sinulle lasten kuuntelemisen?	tuleminen yleinen vaatimus?
--	--	-------------------------------	-----------------------------

Liite 2(2)

Puolistrukturoitu haastattelu 24.3.2017 havainnoimastani liikuntatuokiosta

1. teema-alue: tuokion suunnittelu

- Miten opettaja oli suunnitellut tuokion?
- Havainnot lapsiryhmästä (perustellaan tuokion toiminta), osallisuus
- Tuokion tavoitteet
- Sisällöt, oppimiskokonaisuudet (oppimisen alueet Vasussa (2016): kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn)
- Oppimisympäristön järjestelyt

2. teema-alue: tuokion kulku

- Toiminnan eteneminen
 - Mitä tuokion aikana oli suunniteltu, että tulee tapahtumaan? Mitä tapahtui?
- Miten tuokio sujui open mielestä?
 - Arviointi (suhteessa tavoitteisiin, lasten toiminta, lasten oppiminen, lasten osallisuus)
- Mitä ope tekisi tuokion suunnittelussa toisin?

3. teema-alue: osallisuus

- Miten otettu huomioon suunnittelussa?
- Miten tulee näkyyn tuokion aikana? Miten näkyi open mielestä tuokion aikana?
- Edistikö tuokio lasten osallisuutta open mielestä?
- Shierin portaat (2001)
 - Onko lasten näkemyksiä kuunneltu suunnitelman tueksi? (taso 1)
 - Onko lapsia rohkaistu kertomaan omia ajatuksiaan tuokiota suunniteltaessa? Miten? (taso 2)
 - Ovatko lasten ideat vaikuttaneet tuokion kulkuun? Miten? (taso 3)

- Ovatko lapset saaneet osallistua päätöksentekoon tuokion kulkuun liittyen? Miten? (taso 4)
- Onko ryhmässä käytössä jokin yleinen käytäntö, jonka avulla lapset ja aikuiset jakavat päätöksenteon vallan ja vastuun? (taso 5)

Liikuntatuokion suunnittelu 5.4.2017

Pohja keskustelulle

- Aihe tuokiolle
- Havainnot, toiveet, tarpeet lapsiryhmästä
- Tavoitteet (mitä lapset opettelevat ja mitä taitoja harjoittelevat)
- Miten otetaan lapset huomioon päätöksenteossa?
- Oppimisympäristön järjestely (ajankäyttö, tila, ryhmäjako, työnjako, välineet, lapset mukana päättämässä?)
- Miten etenee?

Shierin portaat

2. Miten auttaa lapsia ilmaisemaan näkemyksiään?

- Millaisia ideoita ja toimintatapoja tähän liittyen on?
- Onko yleinen vaatimus?
- Aiempia esimerkkejä: lapsilta yksittäin kysely, aremmille oma ryhmä/tuokio

3. Otetaanko lasten mielipiteet huomioon toimintaa suunnitellessa päivittäin?

- Lapsille perustellaan, jos päätös on eri kuin heidän mielipiteensä.

4. Millaisia toimintatapoja käytössä, jotka mahdollistavat lasten osallistumisen päätöksentekoprosessiin?

- Esim. äänestys käytössä
- Tätä tasoa tulisi vielä vähän kehittää
- Onko vielä yleinen vaatimus?

Liikuntatuokion suunnittelu 7.4.2017

Pohja keskustelulle

- Aihe tuokiolle
- Havainnot, tarpeet lapsiryhmästä
- Tavoitteet (mitä lapset opettelevat ja mitä taitoja harjoittelevat)
- Oppimisympäristön järjestely (ajankäyttö, tila, ryhmäjako, työnjako, välineet)
- Miten etenee?
- Miten otetaan lapset huomioon päätöksenteossa? (Shierin tasomalli)
 2. Miten lasten toiveita ja mielipiteitä kuullaan? (Esim. yksittäin kysely, ryhmässä kysely, hiljaisemmat omaksi ryhmäkseen, mitä muuta?)
 3. Miten lasten näkemykset otetaan huomioon? Miten näkyy toiminnassa? Lapsille perustellaan, jos päätös on eri, kuin heidän mielipiteensä.
 4. Miten lapset osallistuvat päätöksentekoon? (Esim. oppimisympäristön järjestely, äänestää eri vaihtoehtoista mitä tehdään, miten muuten?)
 5. Miten lapsille annetaan valtaa ja erityisesti vastuuta päätöksentekoon liittyen? (Esim. viime kerralla salin järjestely oli lasten vastuulla. Yhdessä olisi todettu, jos joku lasten valitsema väline tai tapa ei toimikaan. Miten toteutuu tällä kertaa?)